Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8570042
Centre d'intérêt: 220

Turcotte, Gaston.

EPE : problématique pour questionnaires, exercices et entrevues, et exposé méthodologique / Gaston Turcotte, Fernand Roy, Jocelyne Roberge-Brassard. -- . -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1981.
59, [6] f. ; 28 cm. -- (L'Ecole, un problème pour l'enfant?)

Code: D-134.

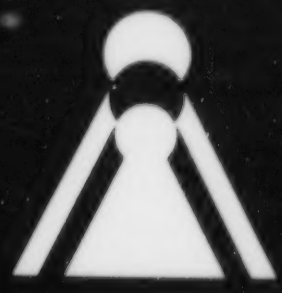
Descripteur(s): *Comportement de l'enfant *Psychologie de l'enfant *Langage de l'enfant *Culture *Milieu scolaire *Rôle de l'école *Rôle de la famille *Adaptation scolaire *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *EPE (Projet)

Ce document se situe dans le cadre d'une recherche consacrée à la perception du triangle élève-école-famille et du mode de vie qui l'anime. Il vise à présenter un éventail de domaines (de réalité) et de thèmes (d'activité) pouvant éventuellement s'agencer dans la construction d'instruments de cueillette de données pour une telle recherche. Il traite des cinq thèmes majeurs susceptibles d'être exploités à l'intérieur d'éventuels questionnaires: l'enfant et sa culture, l'enfant et son langage, l'école en regard de la famille, l'école dans sa culture et son langage, la famille dans sa culture et son langage.

La première partie du document est consacrée à l'élaboration de problématiques particulières pour chacun des diptyques formés par le regroupement successif des divers éléments: culture, langage, élève, école, famille. La deuxième partie, axée sur le volet langage, s'emploie, à partir des travaux de Labov, à exposer dans quels contextes et perspectives le langage est retenu dans cette recherche, puis s'attarde à la bande dessinée en tant qu'instrument de cueillette au plan du langage. La troisième, qui porte sur la méthodologie de l'étude, présente des éléments d'un scénario-type pour la réalisation de la recherche.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370188, 8570043, 8570044



INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

EDUQ 8570042

EPE - PROBLEMATIQUE POUR QUESTIONNAIRES, EXERCICES ET ENTREVUES, ET EXPOSE METHODOLOGIQUE

Série: L'école, un problème pour l'enfant?

Gaston Turcotte
Fernand Roy
Jocelyne Roberge-Brassard

D-134

INRS-Education
2383, Chemin Ste-Foy
Ste-Foy, G1V 1T1

Mai 1981

(embargo 01-06-82)

INTRODUCTION

Un immense projet de recherche américain, patronné par la Commission des Droits civils et prévoyant des déboursés de plusieurs millions de dollars[1] ne se proposait, malgré tout, que de "présenter une possibilité de mieux comprendre un immense problème", et d'être "simplement une voix qui prendrait part à une conversation historique".[2] A plus forte raison, la recherche sur l'école et l'enfant, en cause ici, ne se proposerait-elle pas de plus ambitieux objectifs. Ce à quoi vise ce texte, c'est à présenter un éventail de domaines (de réalité) et de thèmes (d'activité) pouvant éventuellement s'agencer dans la construction d'instruments de cueillette de données pour une telle recherche.

Le but (et le point d'ancrage) des plans et développements proposés est une comparaison entre la culture et notamment le langage, relativement << sauvages >>, de l'enfant d'une part, et d'autre part la culture et le langage imposés ou du moins proposés par l'école. Cette comparaison devant indiquer quel caractère harmonieux ou hétéroclite revêt cet amalgame scolaire obligé, et quelles facilités ou difficultés l'accompagnent.

Dès lors cinq thèmes majeurs paraissent surtout susceptibles d'être exploités, à l'intérieur d'éventuels questionnaires (auprès

---

(1) Projet de recherche RAND, 1973-1976, sur la ségrégation à l'école.

(2) Cf. Eugène S. MORNELL, "Social science and social policy", School review, no 3, 1979, p. 310 (Traduction libre)

des élèves) et entrevues (auprès des enseignants et des parents): l'enfant et sa culture, l'enfant et son langage, puis successivement l'école au regard de la famille, et l'une et l'autre dans leur culture (et leur langage) propre. Pour compléter ce schéma de base viendront, presque obligatoirement, une << réflexion >> de chacune des trois réalités: élève, école, famille, par rapport à elle-même et à chacune des deux autres. Ce qui pourrait - grossièrement - se visualiser ainsi, la recherche en cause ayant pour premier but de << fournir >> ou d'alimenter le plus possible cette grille de base:

	Culture	Langage	Elève	Ecole	Famille
Elève					
Ecole					
Famille					

Chacun des diptyques formés par le recoupement successif des différents éléments (verticaux et horizontaux) donnera lieu à autant de problématiques particulières (ou de sous-problématiques) où s'articuleront, à partir d'un thème principal, des dimensions et des indicateurs appropriés. La première partie de ce document sera consacrée à une telle élaboration.

Une deuxième partie, axée sur le volet Langage, s'emploiera dans un premier temps, à partir des travaux de Labov, à exposer dans quels contextes et perspectives le Langage est retenu dans cette recherche. Dans un deuxième temps, cette fois à l'écoute de Bernstein, on s'attardera à des explications au sujet de l'un des principaux exercices ou instruments de cueillette envisagés au plan du langage: la bande dessinée.

La troisième partie présentera divers éléments méthodologiques pertinents pour l'étude en cause, de fait, un certain nombre des principaux éléments d'un scénario-type pour la réalisation de la recherche.

En guise de conclusion, nous emprunterons à l'un des beaux récits de Jacques Ferron une récapitulation originale qui recèle, dans un autre mode et sur un autre ton, un grand nombre des éléments qui sous-tendent ce projet ou plan de travail; celui-ci, faut-il le préciser, ne se veut qu'un pont entre l'appareil théorique de la recherche en vue et les éventuels instruments de cueillette afférents.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION ..... p. 1

TABLE DES MATIERES ..... p. 4

I THEMES ET PROBLEMATIQUES (G.T.) ..... p. 5

II LANGAGE ET CULTURE (F.R.) ..... p. 18

A- << Différence >> et << déficience >> dans le langage ..... p. 19

B- La bande dessinée ..... p. 39

III ELEMENTS METHODOLOGIQUES (J.R.-B.) ..... p. 48

CONCLUSION ..... p. 56

ANNEXE ..... p. 59

I

THEMES ET PROBLEMATIQUES

THEMES ET PROBLEMATIQUES

1- Un premier couple d'éléments majeurs que nous rencontrons dans l'exploration des << sous-problématiques >> (à la suite de ce qui a été dit dans l'introduction), c'est le couple élève-culture. (cf. Sommaire 1, p. 7).

La rencontre de l'un et l'autre de ces deux éléments donne lieu à la personnalité de l'élève, i.e. à sa rétention et à son actualisation personnelles de la culture de la société ambiante, la culture, dans ces deux contextes (de globalité et de réduction - au plan personnel) étant entendue surtout comme: la manière dont sont retenues certaines réponses parmi toutes celles que l'on pourrait apporter à un certain nombre de situations constantes(1).

Au plan de l'élève, la recherche en cause ici, n'a finalement d'autre objectif que d'explorer cette personnalité, dans sa triple expression familiale, scolaire et personnelle, et l'on voit ainsi déjà poindre à l'horizon l'objet de trois questionnaires à administrer auprès des étudiants et portant sur chacune de ces trois expressions.

Toujours à l'école de Linton, cette configuration de réponses et leurs modalités de rétention renvoient en premier lieu au

---

(1) Cf. Ralph LINTON, "Avant-propos" in A. KARDINER, L'individu dans sa société, Paris, Gallimard, 1969, pp. 47-61, (pp. 51-52).

SOMMAIRE 1

Elève/Culture

Résultante (ou thème)	Plans	Dimensions		Sous-dimensions	Indicateurs
Personnalité	Familial	MODE GLOBAL DE RAPPORTS AU MONDE	CADRE DE REFERENCE SITUATION DE VIE — PERCEPTIONS	Le Cognitif = idées	Visions du monde Connaissances
	Scolaire →			L'Affectif = attitudes	Idéal Valeurs (Perceptions)
	Personnel		EXPERIENCES	La Praxistique = comportements	Normes Règles Milieu Relations

mode global de rapports au monde de tel individu, plus précisément à son cadre de référence (intellectuel et moral) et à sa situation de vie. C'est ici le chassé-croisé des perceptions et des expériences avec ce qu'elles engendrent tant aux plans cognitif et affectif que praxistique. Ce sont là les principales dimensions ou variables qui ressortent dans un effort d'<< appréhension >> du phénomène personnalité.

Au plan des sous-dimensions, nous en arrivons ainsi obligatoirement aux idées (plan cognitif), aux attitudes (plan affectif) et aux comportements (plan praxistique). Si l'on voulait reprendre les choses sous un autre angle - toujours au même plan -, par exemple à l'écoute cette fois de Jacques Lautrey[2], on pourrait dire que l'investigation veut principalement toucher, chez le sujet concerné, ses représentations du monde, ses conditions existentielles et conjonctuelles, ses expériences, ses perceptions et ses conclusions. En conséquence, dans le champ des indicateurs le renvoi se fait directement aux visions du monde et aux connaissances (re: idées), à l'idéal et aux valeurs (re: attitudes), aux normes et aux règles (re: comportements), de même qu'au milieu de vie et à la relation aux principaux acteurs qui s'y trouvent (re: situation existentielle), et enfin aux perceptions des choses, de soi et des autres, assorties du coefficient temps (re: déductions ou conclusions).

2- Un deuxième ensemble d'éléments, c'est celui de l'élève et de son langage, ce dernier saisi au niveau de l'écrit: syndrome du cheminement culturel et scolaire. (Cf. Sommaire 2, p. 9).

---

(2) Cf. Jacques LAUTREY, Classe sociale, milieu familial, intelligence, Paris, P.U.F., 1980, 265 p.

SOMMAIRE 2

Elève/Langage (écrit)

Thèmes		Dimensions	Indicateurs	
La formation de la pensée (Piaget)	→	L'Elargissement de l'acquis verbal	Vocabulaire Syntaxe Sémantique	
La performance dans la communication (Bernstein)	→	La Distance dans le processus de communication	Compréhension et Expression	du sens des personnages des circonstances de la temporalité
Les fonctions recherchées dans le langage (Halliday)	→	La Fonction personnelle La Fonction heuristique	Elaboration et Structuration langagières	

Si l'on considère, par exemple, avec Luria[3] que le langage est ce qui "permet à l'enfant d'agir sur le monde extérieur, d'organiser son action et de réguler son comportement", on voit tout de suite que la perspective retenue plus haut peut facilement demeurer ici la même. En effet, nous sommes encore éminemment à l'intérieur d'une << configuration de réponses >> en situations données, aussi bien aux plans de la connaissance et de la praxis qu'à celui de l'évaluation élective. L'adhésion à tel ou tel cadre de référence, le contact avec tel environnement, l'intégration ou non de telle expérience (par exemple scolaire) et les influences conséquentes de tout cela, normalement très apparents dans le langage et surtout dans le langage écrit, renvoient aussi à une spécification ou à une personnalisation manifestes du mode de rapports au monde, i.e. de la personnalité.

De fait, parmi tous les thèmes auxquels cette interrelation élève/langage, ou plus précisément élève/langage écrit, peut renvoyer, trois seraient ici retenus, respectivement dans la foulée de Piaget: la formation de la pensée, de Bernstein: la performance dans la communication, et de Halliday: les fonctions recherchées dans le langage.

- En reprenant un à un les trois éléments ou panneaux de ce triptyque, il faut dire que chez Piaget, l'intention est ici d'exploiter la question du cheminement, conditionnel chez l'enfant, de la pensée sensori-motrice à la pensée symbolique puis à la pensée hypothético-déductive. On sait que cette première pensée implique - en elle-même et dans sa manifestation - un support constitutif apparent; dans la pensée symbolique ce support est latent et

---

(3) Cf. Michel MOSCATO et Jacques WITTWER, La psychologie du langage, Paris, P.U.F., 1978, pp. 23-24.

construit et il y a ainsi libération des stimulations extérieures; la pensée hypothético-déductive, pour sa part, est supportée par des états - successifs et déduits - du sujet en cause avec dépassement, même du symbolique, dans une logique auto-produite. En l'occurrence ce qui sera visé ici ce sera de faire le lien entre les possibilités de performance de l'élève à ces trois niveaux, eu égard aux facilités offertes ou non par son milieu familial (et peut-être aussi a posteriori par l'école) dans ce domaine. Plus précisément, si l'on en vient successivement aux dimensions et aux indicateurs pertinents, il s'agira de l'acquis verbal (premier) et de son élargissement, notamment aux points de vue du vocabulaire, de la syntaxe et de la sémantique.

- La performance dans la communication, dont il a été fait mention et qui nous retient auprès de Bernstein, s'exprime évidemment dans un des concepts majeurs de celui-ci à savoir celui de "code élaboré" et de "code restreint" dans le langage oral et écrit, plus particulièrement avec l'écheveau éventuel de relations qu'il pose lui-même entre l'insertion sociale, le langage et l'éducabilité. Rappelons, pour éclairer davantage la démarche, que le "code restreint" s'entend d'un ensemble de possibilités d'expression qui renvoie à la connaissance d'un certain nombre de données contextuelles qui sont nécessaires et suffisantes pour la formation et la compréhension du message; le "code élaboré" s'affranchit du contextuel dans un vaste potentiel d'expression et de compréhension. La grande dimension ou variable se trouve ici, à toutes fins pratiques, la distance dans le processus de communication. Elle s'articule autour des capacités ou habiletés précisément de compréhension et d'expression des sens d'un langage donné, des personnages et des circonstances qui l'habitent, et de la temporalité où ceux-ci se meuvent.

- Quant aux fonctions du langage à rechercher avec Halliday, elles peuvent s'entendre globalement comme une gamme d'intériorisation de l'interaction verbale. Dans le contexte où nous nous trouvons, deux de ces fonctions émergent surtout et constituent deux dimensions ou variables privilégiées: la fonction personnelle et la fonction heuristique.

La première de ces fonctions, c'est le langage utilisé par l'individu, dans son commerce avec l'environnement, pour se faire, se situer, se construire. La seconde, c'est le langage exploité dans son potentiel sémantique infini, pour l'enrichissement et l'élévation du sujet. L'une et l'autre se manifestent - c'est le plan des indicateurs - dans l'élaboration et la structuration langagières, qui, à leur tour, vont transparaître dans la valeur expressive des phrases (ex: les compléments), de même que dans la saisie complète des circonstances (ex: identification et interaction des sujets) où se situe le message.

3- En troisième lieu viennent la culture et le langage en regard de la famille. (Cf. Sommaire 3, p.13). Cela veut dire, dans le cadre de la recherche envisagée, dans quel bain culturel (et langagier) la famille immerge l'enfant. Parmi les dimensions que peut revêtir ce terreau culturel familial, il y en a trois qui se trouvent pour nous de première importance: la situation fondamentale de la famille ou ses conditions propres d'existence, son système éducatif, et l'ensemble de sa relation à l'école.

Au niveau des conditions d'existence se situent des indicateurs comme la scolarité des parents, leur occupation, l'importance de leurs revenus, leurs conditions d'habitation, leur place - réelle ou perçue - dans la société, etc.

SOMMAIRE 3

Culture/Langage/Famille

Thèmes	Dimensions	Indicateurs
	La Situation fondamentale	Scolarité des parents Occupation Revenus Habitation Etc.
Le terreau culturel familial →	Le Système éducatif	Forme d'ensemble des règles et des habitudes : rigide / modulée / aléatoire Valeurs Langage
	La Relation à l'école	L'école en elle-même L'école continuité ou rupture L'école et l'enfant

Pour ce qui est du système éducatif, en nous inspirant encore largement des études de Lautrey, nous le ramenons à trois composantes principales: a) la forme d'ensemble des règles et des habitudes imposées aux enfants, soit par exemple, qu'elle soit très rigide, ou modulée par différentes circonstances, ou bien laissée au hasard; b) l'éventail des valeurs privilégiées: celles qui orientent vers tels principes en éducation, celles qui conduisent à la culture de telle et telle qualités chez les enfants, celles qui nourrissent telles représentations de leur avenir, etc.; c) le niveau, la place et les modalités du langage, autant oral qu'écrit, dans la famille.

La relation globale à l'école, pour sa part, se ramifie d'abord dans la vision que l'on a de l'école - par exemple en ce qui a trait aux attentes, à la comparaison avec l'école de jadis, à l'"instruction" et à l'"éducation" proprement dites, etc. Une deuxième avenue indicative est la considération de la famille au regard de l'école, dans leur continuité ou leur différence. Une troisième avenue est l'historique de l'<< emménagement >> scolaire de l'enfant: son choc, son acclimatation, l'horizon face auquel il se situe, etc.

4- En quatrième lieu, nous en arrivons à l'école dans sa culture et son langage (cf. Sommaire 4, p.15) c'est-à-dire l'école dans son originalité culturelle, d'où découlent, entre autres, exigences et problèmes. C'est dans cette venue que l'on rencontre presque nécessairement, comme composantes de ce thème majeur, la question des préalables à l'école, par exemple aux plans du langage, de la discipline et de la compréhension de l'école; celle de la concordance éducative entre école et milieu familial, notamment en ce qui concerne leurs structures (rigides ou non, etc.), l'atmosphère ou le climat qu'elles créent, et leurs degré et modalités

SOMMAIRE 4

Ecole/Culture/Langage

Thèmes	Sous-thèmes ou Dimensions	Indicateurs
Exigences et problèmes →	Préalables de l'école	Langage Discipline
	Concordance éducative école/milieu familial	Structures Climat Impact de la société
	Relation école/parents	Intérêt Compréhension Aide
	Choc scolaire pour l'enfant	Différences école/parents Accomodation Conséquences
	<< Philosophie >> de l'école et << philosophie >> de la famille	Rôle de l'école Limites de l'école Instruction/Education
	Fonctionnement de l'école	Apprentissages Evaluations Modèle de personnalité

d'adaptation au milieu ambiant; celle aussi des relations entre l'école et les parents: leur fréquence, leur objet, leur étendue, etc. Il y a également les questions non moins importantes, du choc scolaire (piagétien), dans sa genèse et ses effets; de la << philosophie >> de l'école en regard de celle de la famille, particulièrement en ce qui a trait à la spécificité de l'école, à son action éventuellement complémentaire et à ses limites; et finalement du fonctionnement de l'école, principalement dans sa tâche d'<< information >> culturelle et sociale, et ses trois manières classiques de s'y adonner, à savoir les apprentissages, les évaluations, et la proposition multiforme d'une personnalité donnée.

. Chemin faisant, au terme de ces quatre recoupements et à travers eux, la grille de départ aura trouvé à se remplir. En effet, en plus de la rencontre des couples spécifiques d'éléments mentionnés, l'élève, l'école et la famille s'y seront obligatoirement situés les uns par rapport aux autres.

. De même également, dans ce cheminement et ces confrontations, trois objectifs devraient avoir été atteints: la manifestation des difficultés de l'école pour l'enfant (avec leur problématique et leurs retombées), un certain nombre conséquent de profils scolaires, et aussi une image de l'école (ou de telle école) à la fois dans son dynamisme et son désarroi, l'un et l'autre jamais plus apparents qu'aujourd'hui.

. Il vaut peut-être d'ajouter qu'en termes de << variables >> il y a ici nettement deux volets au moins qui se détachent. Le premier se trouve constitué principalement de quatre variables indépendantes, à savoir les étudiants, l'école, la famille, et le milieu, chacune considérée tour à tour par les jeunes, les enseignants, et les parents; et une variable dépendante comprenant les << distances >> - intellectuelles, culturelles et sociales - émergeant de ces diverses visions. Un deuxième volet, issu du premier, placera cette fois les distances décelées, comme variable indépendante, en regard d'une variable dépendante formée des comportements perçus qu'elles paraîtront avoir engendrés chez les étudiants. Deux autres volets pourraient éventuellement compléter le tableau, l'un regroupant les données relatives au passé (v.i.) et celles qui caractérisent le présent (v.d.), l'autre considérant ensemble le passé et le présent (v.i.) dans un essai de prospective (v.d.).

G.T.

II

LANGAGE ET CULTURE

A

<< DIFFERENCE >> ET << DEFICIENCE >> DANS LE LANGAGE

"VERBOSITE" DE LA "MIDDLE CLASS" OU "VERBOSITE" "LABOVIENNE" ?
(Pas "déficience", mais "différence" qui peut aboutir à une "déficience")

INTRODUCTION

Dans Le parler ordinaire (1978)[1] W. Labov, sans aller jusqu'à nier l'utilité éventuelle de l'exactitude orthographique et sémantique, mais en reconnaissant une absence de savoir au sujet de la sémantique, met en doute la valeur, au niveau du processus de scolarisation, des "habitudes verbales" de la "middle class". Il sert une attaque véhémente à la perspective mise de l'avant par Bernstein:

> Le code élaboré de Bernstein est-il donc réellement aussi "souple, détaillé et subtil" que le croient certains psychologues (...) N'est-il pas aussi ampoulé, redondant, emphatique et creux ? Bref, ne consiste-t-il pas simplement en un style élaboré, plutôt qu'en un code ou un système supérieur ? (p. 125)

Labov précise et nuance lui-même le sens de ses doutes quelques pages plus loin:

> nous nous rendrons un grand service quand nous parviendrons enfin à distinguer dans le style de la "middle class" ce qui est affaire de mode de ce qui aide réellement à exprimer ses idées avec clarté.(p.136)

Entre temps, en cours d'établissement de sa pensée, il a bien sûr posé la question "gênante": au cours de la comparaison d'un discours "ordinaire" et d'un discours de la "middle class" (textes en annexe) il a dû noter, en passant, que "notre analyse se fait en langue standard"; la raison invoquée, au delà de la convention solidement ancrée dans le milieu, est:

> il semble bien que l'anglais standard permette moins que le VNA (vernaculaire noir américain) l'analyse explicite des formes de surface, notre objet ici. (p.130)

---

1. William LABOV, Le parler ordinaire, La langue dans les ghettos noir des Etats-Unis, Paris, Les Editions de Minuit, 1978, 354 p. - Extrait pertinent en annexe, soit les pages 125 à 136.

Labov ajoute alors qu'il reviendra plus loin sur la distinction entre "explicite" et "logique"; il faut entendre par là qu'il accepte l'argument de "l'explicite", mais qu'il rejettera celui de la "logique". On saisit là l'essence de sa thèse (en anticipant):

> Ils (les utilisateurs du VNA) n'ont nul besoin d'une nouvelle logique, il leur faut simplement s'exercer à prêter attention à la forme explicite des énoncés (p. 140)

> "nous avons nous-mêmes admis que les enfants parlant VNA ont besoin qu'on leur enseigne à être plus explicites et à analyser le langage au niveau de ses constituants de surface (p. 144)

Pour le moment, en somme, il entend prouver qu'on a tort de prétendre amener l'enfant parlant VNA à une autre logique (ce qui revient, dans l'optique de l'innéisme auquel adhère Labov, à ne rien prouver du tout, c'est-à-dire à prouver qu'il n'y a rien qui favorise la logique dans l'explicite).C'est ce point qui sera contesté ici.

Le "texte" même de Labov pose en effet un problème: en faisant la preuve de la "logique" de l'individu parlant VNA -par le biais de l'étude comparative de deux "styles"- est-il bien assuré que le style "langue standard" ne va pas faire apparaître une logique "inopérante" dans le VNA ou encore que le "style standard" ne va pas se tromper au sujet de la constitution même de la "logique". A la discussion du premier possible, je grefferai ensuite une "mise en question" du style "explicite" de Labov sur le plan de la "logique" de la démarche entreprise, en essayant en somme de ne pas supposer, de soi, au "style standard" une "logique" trop "indéfinie" sur le plan langagier et partant possiblement "inopérante" sur le plan analytique. Cette seconde partie sera centrée sur l'étude du "nous" de majesté employé par Labov "nous" qui est

peut-être une marque qui relève plus de la "mode" que de l'"utile".

1. LOGIQUE ET << FORMES DE SURFACE >>.

A titre de preuve, Labov compare deux discours, les réponses obtenues, lors d'entrevues, auprès de deux personnes parlant des "croyances": Larry, un adolescent parlant le VNA et rétrogradé à l'école, et Charles, un adulte diplomé de l'université. On pourrait bien sûr se demander si on peut effectivement comparer les discours de deux personnes dont l'âge est, psychologiquement parlant, si différent. Mais Labov prend le parti inverse: il entend même prouver que la logique de l'adolescent est mieux desservie par son "parler ordinaire" que l'est celle de l'adulte par le biais de la "langue standard". L'étude ne dit pas comment Labov arrive à faire le lien entre la "logique" et l'"expression verbale". Est admise d'emblée l'idée selon laquelle les mots servent à exprimer la pensée: sans doute faut-il saisir que sur ce point Labov se fie à la thèse de l'inné en matière compétence linguistique; en tout cas, il prétend étudier les "formes de surface", ce qu'il faut sans doute entendre au sens de "performance". Il est en tout cas assez curieux de constater que l'approche "sociolinguistique" de Labov ne prend jamais directement en compte le fait même de l'interaction verbale d'où ont été tirés les deux discours.

Une interaction verbale: c'est cela une entrevue, essentiellement. Sans abuser des chiffres, il vaut tout de même de noter le nombre des interventions de chacun des participants à l'activité. Dans le cas de Larry, la réponse a été obtenue après un certain nombre de détours, comme en témoigne les sept (7) interventions/stimuli de l'interviewer; dans le cas de Charles, elle est venue à la suite d'une seule question. Si on ajoute à ce fait "de surface" que l'interviewer a, dans le cas de Larry, senti le besoin de fournir trois rétroactions au cours des réponses, force est de

constater qu'on ne peut tout de même pas parler de la logique de Larry sans remarquer que l'interviewer lui a donné quelque coup de pouce.

De plus, si on s'arrête toujours aux "formes de surface", force est de remarquer que les questions posées à Larry totalisent 8 lignes de "texte" -la plus longue fait une ligne et demie- alors que la question posée à Charles fait deux lignes et demie. On peut aussi s'amuser à remarquer que les réponses de Larry totalisent environ 28 lignes -la plus longue est de 8 lignes et demie- alors que la réponse de Charles fait un peu plus de 23 lignes. Force est, à la lumière de ces chiffres, de constater que le discours de Charles est plus élaboré- matériellement parlant- que celui de Larry. Mais de là à conclure à la "verbosité" de Charles, il y a tout de même la nécessité de remarquer que matériellement la "verbosité" se trouve chez Larry.

Au delà des apparences de surface, si on prend le temps de comparer les questions -c'est tout de même une précaution à prendre quand on prétend comparer les réponses-, on constate une certaine différence, et dans la formulation, et dans le contenu:

(à Larry): Qu'est-ce qui t'arrive quand t'es mort ? Tu sais ?

(...)

Ouais, et qu'est-ce qui arrive à ton âme ?

(...)

Pourquoi ça ?

(...)

- Mais, disons qu'y a un Dieu: de quelle couleur est-il ? Blanc ou noir ?

(...) (ça râte)

Bon, d'accord, mais suppose qu'y a un Dieu...

(...) (ça râte encore)

Non, ce que je dis, c'est: suppose qu'y a
un Dieu; y serait blanc ou noir ?
(...)
Pourquoi ça ? (pp. 126,27,29 et 30)

(à Charles): Est-ce que vous savez quelque chose sur ce qu'on peut faire pour que quelqu'un qui est décédé vienne nous visiter en rêve ? (p. 131)

En admettant le fait que les interviewers, formés par Labov, soient, comme leur maître, devenus spécialistes dans l'art de poser des questions lors d'une entrevue, on pourra se demander si le ton direct des questions à Larry et la formulation "standard" de la question à Charles sont adaptés à l'objet d'étude, soit la comparaison des "formes de surface". On ne saurait en tout cas ne pas remarquer qu'en cours de route le ton "standard" ne prend pas avec Larry: en témoigne le fait que la question,

"Mais, disons qu'y a un Dieu: de quelle couleur est-il ?
Blanc ou noir ?"

rate jusqu'au moment où elle est reformulée en impliquant expressément l'interlocuteur, "suppose qu'il y a un dieu...". Le même style fonctionne pourtant avec Charles, puisque la question qui lui est adressée présuppose de façon implicite un "suppose que les revenants existent". Il faudrait, en ce sens, se demander si le "vous" adressé à"Charles" -par opposition au "tu" adressé à Larry- ne marque pas un "étant entendu" postulé partagé par les deux personnes en présence. Une chose est en tout cas certaine: il est fait appel au "savoir" de Larry une fois que les questions ont été posées ("Qu'est-ce qui t'arrive quand t'es mort ? tu sais?") alors qu'il est fait appel au "savoir" de Charles avant que la question n'ait été posée ("Est-ce que vous savez quelque chose?(...)). C'est là un élément que le discours de Labov ne semble pas avoir pris en compte au niveau de l'analyse des réponses. Et pourtant il parle de "verbiage" et des "mots qui font bien" dans le discours

de Charles... comme si cela n'existait pas déjà un peu dans le stimulus qui lui a été proposé par l'interviewer. Comment ensuite prétendre que le discours de Charles n'est ni plus "rationnel", ni plus "logique", ni plus"intelligent que celui de Larry (p.133): peut-être bien que la question qui lui a été adressée n'était ni "rationnelle", ni "logique", ni "intelligente" !...
Mais avant de conclure au sujet des "interviewers" d'une façon si osée, peut-être faudrait-il en savoir un peu plus.

Que signifient, en effet, "rationnel", "logique" et "intelligent" dans le langage de l'étude des discours ? S'agit-il là de la "verbosité" de Labov ? On pourrait en effet, dans la même foulée d'une sociolinguistique à venir -appelée en tout cas- se demander si la sociolinguistique en question ne rendra pas un grand service à Labov: lui inspirer une formulation linguistique qui explicite le "lien", de "ce qui aide réellement à exprimer ses idées avec clarté" à "rationnel, logique et intelligent".

Toujours est-il que l'analyse des deux discours telle que faite par Labov me laisse pantois. Il ne s'agit sûrement pas d'une étude très "rationnelle": on y apprend que les pairs de Larry "se délectent à exercer leur esprit sur les questions les plus improbables et les plus problématiques; cela ne fait pas très "sociolinguistique", mais enfin. Il faut y regarder d'un peu plus près.

L'interviewer de Larry est très habile: constamment il le force à revenir sur ce qu'il a verbalisé, sur l'implicite de ce qu'il a verbalisé:

- le "ton corps" de Larry est lié implicitement à "ton âme".. et c'est l'interviewer qui explicite le fait par sa deuxième question;

- le même phénomène se répète au sujet de l'enfer: c'est l'interviewer qui fait avancer la discussion en ajoutant un "pourquoi" qui fait expliciter le "i va en enfer" en appelant le "problème du ciel" (puisque l'âme va toujours en enfer);
- on peut enfin remarquer que le "suppose qu'il y a un dieu" suivi de la question de sa couleur (blanc ou noir) est le seul élément -et il a dû être répété trois fois !- qui fait que le discours de Larry est cohérent: il ne faut pas ignorer en effet qu'à point donné, cette supposition, suggérée par l'interviewer, fait un retour sur le propos de Larry qui avait parlé des dieux noirs, blancs et roses en réponse à la deuxième question.

Cet état de faits permet de penser et l'habilité de l'interviewer et la capacité de raisonner de Larry: on ne saurait cependant, au niveau des "formes de surface", en tirer que le discours de Larry est une preuve de sa capacité d'exprimer clairement, par ses propres moyens, ses idées sur des questions "fondamentales". C'est peut-être une question qui tient à l'âge même de ce Larry, mais enfin, son discours n'est pas celui que lui prête Labov. D'accord, avec l'aide d'un habile interviewer, Larry met en place une systématique intéressante; mais reste que Labov aurait peut-être eu avantage à ne pas se réserver, en tant qu'analyste, les vertus du style standard... cela lui aurait peut-être permis de constater que l'habilité de l'interviewer pallie à bien des faiblesses langagières de Larry.

Charles, de son côté, a répondu à une question qui posait implicitement tout l'échange avec Larry jusqu'à "suppose qu'il y a un dieu"... ce qui demande tout de même plus de "virtuosité" qu'en demandaient les questions concrètes posées à Larry.

Labov n'en écrit pas moins, du discours de Charles:

> Son langage est plus modéré que celui de Larry; il ne ménage aucun effort pour nuancer ses opinions, soucieux qu'il est d'éviter toute affirmation erronée ou simplement exagérée. Ces diverses qualités sont à l'origine de la caractéristique première de tout le passage: sa verbosité (p. 131)
>
> Bref, dépouillé de son verbiage et des mots "qui font bien" comme "science", "culture" et intoxiquer", Charles M. n'apparaît plus tout à fait comme un penseur de premier ordre (...) Sait-il mieux résoudre un problème par la réflexion ? Manie-t-il plus aisément les abstractions ? Rien n'autorise à le penser. Il réussit une chose: nous faire voir son éducation; mais au bout du compte, nous ne savons toujours pas ce qu'il essaie de dire, et lui non plus. (pp. 133-4)

C'est là une lecture totalement malhonnête ! (ou irresponsable!)

D'abord Labov minimise les qualités qu'il ne retrouve pas chez Larry, puis il fait appel à des critères on ne peut plus douteux dans l'optique d'une étude de discours: "penseur de premier ordre", "réflexion", "abstraction". On peut néanmoins faire ici un lien "intéressant": Labov finira, on le sait, par appeler une distinction entre "mode" et "ce qui aide réellement à exprimer ses idées avec clarté"; si on s'avise ici de classer les indices de la mode selon Labov, on aboutit à "science", "culture" et "intoxiquer"; et si on veut parler avec clarté, on apprend qu'il faut passer par des termes "connus", tels "ciel", "enfer", "corps", "âme", "dieu".. sociolinguistiquement parlant ?

Mais si on essaie d'être un peu sérieux -et de ne pas sombrer dans la mode "prétenduement populiste" d'excommunication au nom d'un "nous" qui n'a jamais été défini clairement sur le plan langagier- on se retrouve devant la nécessité de faire ce que n'a pas fait Labov: étudier la réponse de Charles en tant que

"réponse à une question." Cela suppose peut-être d'avoir le souci de la nuance, le refus d'un parti-pris qui conduit souvent et malgré soi à des affirmations erronées...

On n'a pas à revenir sur les "qualités" mises en évidence par Labov; il suffit de remarquer que le premier jugement de Labov est conditionné par le second: si ces qualités ne sont, chez Charles, que "verbosité", cela tient, selon Labov, à ce que Charles ne se révèle pas, par ailleurs, un "penseur de premier ordre", à ce qu'il ne saurait pas résoudre un problème par la réflexion, et à ce qu'il ne saurait pas manier l'abstraction. On reviendra plus loin sur le "penseur de premier ordre". D'abord, il importe de considérer la "réflexion" et "l'abstraction".

Ce qui précède a assez clairement établi que l'expression de la réflexion de Larry est conditionnée par l'habilité de l'interviewer. Une lecture attentive de la réponse de Charles montre tout de même qu'il sait manier <u>seul</u> la réflexion, il procède, sans sous-questions, de la façon suivante:

1) il distingue ce que ses parents lui ont "communiqué" et ce qui relève de sa propre expérience: "j'ai entendu mes parents dire..." "Moi-même, aucun de mes rêves..."

2) après avoir ainsi formulé, reformulé dans ses mots à lui la question de la croyance, il l'élargit de deux exemples dont le second dépasse la perspective mise de l'avant par l'interviewer: "Je n'ai jamais rêvé qu'une personne (...) que j'allais trouver dix dollars".

3) Ensuite, après avoir ainsi réfléchi de façon personnelle, il répond: "je veux dire, je n'y crois pas particulièrement, je ne pense pas que cela puisse arriver." (Labov voit là

une répétitive inutile -p. 132, "sans raison évidente"-) Il est tout à fait possible de voir dans "je n'y crois pas" la "réponse" et dans le "je ne pense pas" une amorce de réflexion à partir de la réponse... mais cela semble dépasser l'entendement de Labov...

4) La preuve de cette réflexion qui redémarre, il faut la lire dans le "je pense" -que contient "j'ai vraiment le sentiment qu'il existe"- qui est le complémentaire du "je ne pense pas" qui a précédé. (Labov -p.132, toujours- a vu dans cette seconde partie de la réponse "un exposé de ses croyances en matière de sorcellerie, qui révèle l'embarras qu'éprouvent les membres de la middle class qui désirent a- exprimer une croyance en quelque chose, et en même temps b- se montrer judicieux, rationnels et dégagés de superstitions"). Je laisserai de côté pour le moment cette question qui relève ou de l'abstraction ou de la métaphysique: il suffit ici de remarquer que "j'ai vraiment le sentiment" n'est pas un emphémisme pour "je crois", du moins pas au niveau des "formes de surface"!

5) Ce dont Charles a le sentiment, au delà de ses "croyances" personnelles, c'est qu'il existe une chose qui met une personne dans un état second et que la personne qui exerce ce pouvoir est un sorcier. C'est là sa (première) réponse reformulée: Charles va cette fois plus loin; il dit à son interviewer que sa question n'est pas bonne, que la question qu'il aurait aimé qu'on lui pose est "Est-ce que vous croyez à la sorcellerie"? (Labov, lui, dit qu'il y a là 116 mots et que 6 auraient suffi," mais je crois à la sorcellerie"). C'est oublier totalement que Charles répond à une question !

C'est là une performance tout à fait valable, si le critère de validité est la réflexion personnelle. Reste bien sûr la "croyance" à la sorcellerie que décèle Labov, un incroyant, et qui lui fait monter la moutarde au nez ! Mais cette impression, on va le voir, est conditionnée par l'idée que se fait Labov du langage, idée qui frise l'obscurantisme.

Il faut poser la question de l'abstraction... et essayer de la situer dans une perspective langagière, sinon on risque d'imaginer que la généralisation -souvent hâtive- est une abstraction opératoire. Est-ce que Larry manie bien l'abstraction ? Ce n'est pas du tout évident dans ses paroles: il ne semble pas dépasser le stade de la pensée symbolique; en témoigne le fait que ses mots vont du "réel" au "possible" et qu'ils ne lui permettent pas de faire le cheminement inverse -hypothético-déductif. A preuve: la question "suppose que Dieu existe (...) blanc ou noir ?" doit être reprise trois fois; et la réponse qui suit reste du domaine du possible," c'est pas un Dieu noir qui ferait une connerie pareille". Cela n'a rien de sorcier: s'il avait répondu à la première formulation"...mais, disons qu'y a un Dieu; de quelle couleur il est ? Blanc ou noir ?", s'il avait en somme admis l'hypothèse -formulée par le "disons"- il aurait pu se dégager de la formulation de la question et ne pas répondre d'abord un curieux "j'sais pas de quelle couleur, je peux pas dire"... il aurait en somme dit que "Dieu est une stratégie des blancs pour assujettir les noirs"- réponse que voulait (?) l'interviewer, qui ne possède sans doute pas une large culture anthropologique...

Charles, lui ? Bêtement, il emploie les mots dans une perspective de conceptualisation: en témoigne la deuxième partie de sa réponse où il construit à la lettre un concept, celui de "sorcellerie"... ce que ne saisit absolument pas Labov !

il vaut de lire ce que Charles dit: "j'ai vraiment le sentiment qu'il existe une chose qu'on peut appeler (...) la sorcellerie (...) ou une espêce de science de la sorcellerie (...) pas (...) simplement une question d'y croire (...) une personne peut se mettre dans un certain état mental (...)la mettre dans (...) une certaine disposition d'esprit (...) on pourrait considérer ça comme de la sorcellerie."

Pour faire cela, il faut ne pas avoir peur des mots, mieux, il faut savoir les "ensorceler", c'est-à-dire leur donner le sens qu'on veut bien leur donner,ou plutôt être conscient de ce que les sons n'ont pas en soi de sens...c'est l'abc d'une éventuelle vérification scientifique ! Labov, bien sûr, ne serait pas d'accord: il dirait que la "superstructure" idéologique est le reflet des rapports sociaux de production... sans prendre le temps de réaliser que ce principe ne veut pas nécessairement dire que le "fondement" social du langage n'est pas à étudier de façon spécifique... S'il avait fallu attendre le principe de surdétermination économique pour étudier l'oeil humain, on ne serait pas sorti du bois ! (L'oeil est employé en rapport avec le rappel de la théorie du "reflet", question de souligner l'inconscience qu'il y a dans la "pensée" de la pensée chez Marx).

Il importe ici, avant de clore la discussion au sujet de la réponse de Charles, de faire ressortir le fait qu'on ne peut évidemment pas poser que Charles sait ce qu'il veut dire: le problème, dans une optique langagière, est simplement que la linguistique ne s'occupe pas du "vouloir dire", mais du seul phénomène qui s'appelle "le dire". Et en ce sens, il est peut-être permis de poser comme hypothèse que Charles ne sait peut-être pas assez clairement qu'il interagit verbalement... mais ce n'est sûrement pas l'étude de Labov qui peut l'aider à ce niveau !

Reste, en somme, qu'il n'est pas nécessaire de savoir ce que voulait dire Charles pour étudier sa "parole": il suffit, pour le faire, de savoir le fonctionnement de langage ! Ce n'est pas là surestimer ce savoir: c'est bien plutôt accepter qu'il s'agit d'un savoir, d'un produit humain !

Donc: Charles sait, à partir d'une question, amorcer une réflexion personelle qui l'amène à reformuler pour lui-même la question; et il sait aussi construire à partir des mots une réponse personnelle, humaine, dans une optique de conceptualisation ! Ce n'est peut être pas un "penseur de premier ordre": c'est en tout cas une personne qui essaie de se servir des mots sans en avoir peur... même s'il ne sait pas que le "vous" que lui a adressé l'interviewer l'a possiblement un peu "ensorcelé".

2. LE << NOUS >> LABOVIEN.

On a, plus haut, essayé de poser une interprétation pour rendre compte du "vous" de majesté: a été faite l'hypothèse que ce "vous" présupposait une sorte de concensus entre celui qui dit "vous" et celui qui est interpellé par le "vous". Etant donnée la parenté entre cet usage et celui du "nous" de "majesté", on peut aborder un peu dans les mêmes termes la question du "nous" de Labov, c'est-à-dire essayer d'y voir un autre exemple du même phénomène.

La question n'est pas simple: on pourrait imaginer qu'on peut la cerner par le biais de l'histoire en rappelant par exemple la "perte" de certaines terminaisons verbales latines en ancien français; cela amènerait cependant à remarquer que le "j'avons" acadien n'est pas tout de même si loin du"notre étude" de Labov. Autant alors repartir des deux emplois cités dans l'introduction:

- "notre analyse se fait en langue standard".
- "nous nous rendrons un grand service quand nous parviendrons ..."

On peut difficil ment, étant donné que le texte est signé William Labov, voir dans le premier "collectif" ("notre analyse") un usage qui ne reposerait pas sur un "concensus" au sujet du style de l'analyse: elle est amorcée depuis déjà quelques pages. On peut cependant difficilement admettre pour autant qu'il y a "concensus" au niveau de l'utilité pratique du "nous" du "style standard" la preuve n'est pas encore faite. On doit alors se demander s'il n'y a pas, par le biais du "style", tentative de séduction du lecteur.

Cette hypothèse peut être soutenue, étant donné le second "nous". On comprend en effet que Labov parle en fin de course d'un objectif qu'il considère commun aux personnes intéressées par le processus de scolarisation: faire la différence, dans le style "middle class", entre ce qui est affaire de "mode" et"ce qui aide réellement à exprimer ses idées avec clarté". Cela suppose un concensus qui, dans l'optique de Labov, s'est fait en cours d'analyse. Joue en somme, dans le second cas, un certain niveau de généralisation appelé au sujet du contenu qui a précédé. Le problème n'en demeure pas moins, de la pertinence de la "mode" du "notre" en fonction de l'analyse. L'analyse faite par Labov n'étant pas complètement verbalisée -au moment du "notre"- pour le lecteur, il résulte que le "notre" vaut uniquement pour celui qui suggère, au delà de ses analyses antérieures, une lecture de ces analyses en "anglais standard". Le "notre" finit en somme par abolir "stylistiquement" la distance entre ce premier lecteur -Labov en tant qu'interprète écrivant- et le lecteur réel du texte. Il devient en somme assez difficile de ne pas tenir pour valable l'hypothèse de "séduction": le second "nous" ne justifie pas le premier, scientifiquement parlant.

Labov propose, pour justifier son utilisation du "code standard", le fait d'un fort consensus auquel il doit se soumettre, mais il ajoute par ailleurs, à titre d'hypothèse, qu'il semble bien que l'anglais standard permette mieux que le VNA l'analyse "explicite des formes de surface, notre objet ici". (p.130). Il propose en somme que l'utilisation du "code standard" est excessif en milieu scolaire, cela peut évidemment se défendre, On comprend cependant mal pourquoi il refuse ensuite à Charles le droit effectif d'utiliser ce code, quand besoin est, dans le quotidien: à aucun moment dans l'analyse qu'il propose du discours de Charles, il ne fait intervenir l'idée selon laquelle il se peut que Charles ait poursuivi un but aussi analytique que le sien; en d'autre mots, il analyse son discours à partir de critères relevant de la langue comme "moyen de communication orale familière". (p. 130)

Au-delà de cette simple prise de position au sujet du mythe de la "communication orale familière", il en résulte que pour faire voir la "valeur" (opératoire) du discours de Larry, Labov se livre à une analyse qui dépasse les possibilités actualisées du langage de Larry. L'effet est simple: est du même coup produite la justification de l'anglais standard... et cette justification est ensuite "rendue invisible", au niveau de l'analyse du discours de Charles, comme en témoigne l'affirmation (implicite) de la "supériorité" du discours de Larry. La manoeuvre "séductrice" du lecteur l'emporte sur l'opération analytique au moment du "nous" final, et plus précisément au niveau des mots qui suivent, "ce qui aide réellement à exprimer ses idées avec clarté". La preuve n'est pas difficile à entendre: il y a confusion dans les termes, est confondu l'usage analytique des mots et le moyen de communication ("exprimer ses idées avec clarté").

En effet, Labov écrit:

> Larry avance en effet un ensemble complexe de propositions interdépendantes qu'il est possible d'expliciter en alignant les équivalents en langue standard (p.128)

Le problème -"formes de surface"- n'est pas que les propositions de Larry soient ou non complexes, mais bien un problème de prise en charge systématique de cette complexité. Labov a pris en charge cette systématique, dans son analyse, puis il l'a fait servir à un autre niveau en liant -"notre analyse"- les deux plans, celui de l'analyse et celui de la "communication" orale. Ce phénomène a été pointé du doigt dès le départ, quand il a été noté que les critères d'analyse du discours de Larry -et de Charles- ne prenaient absolument pas en compte le fait que ce discours est une interaction verbale lors d'une entrevue. En somme, en ne divisant pas le "notre", Labov ne fait que simuler la forme du discours scientifique. Ce lapsus fait qu'ont ensuite été -logiquement- deniées les nuances du "je" dans le discours de Charles... et présenté un "voeu pieux final", celui d'une distinction entre une "mode" et un "outil" efficace.

D'où la forme du texte de Labov: d'abord étude du discours de Larry (pp. 126-30), puis justification du code standard (p.130) et finalement étude du discours de Charles (pp. 131-34). Comme c'est au niveau du secteur "a parte" de la justification qui se situe le "notre analyse", s'effectue le passage de l'utile à la mode (verbosité) au moment de la démonstration, de telle sorte qu'est invoquée comme argument en faveur du code standard l'hypothèse "analytique" alors que le discours lui-même a été fait en fonction de l'hypothèse "expression avec clarté". Linguistiquement parlant, le "notre analyse" est nul et non avenu; si on le remplace par "mon analyse", on constate en effet le rétablissement de la distance entre le niveau de la communication et le niveau analytique:

> mon analyse se fait en anglais standard... La raison première en est, bien entendu, l'existence de conventions sociales solidement établies. Toutes les communautés s'accordent pour considérer que la langue standard est le moyen d'expression qui convient aux écrits élaborés et à la communication publique en général. En outre, il semble bien que l'anglais standard permette mieux que le VNA l'analyse explicite des formes de surface, mon objet ici.

Il y a une nuance: personnellement, je crois avoir établi plus haut que Labov n'a bêtement pas analysé le discours de Larry en tant que "discours" en contexte (entrevue); il a plutôt établi qu'on pouvait lire analytiquement ce discours !

On se retrouve donc devant la nécessité:

1. de classer comme "mode" le "nous" de majesté;
2. de se demander si on ne devrait pas parler de la "verbosité" labovienne.

En guise de conclusion

Il vaut d'essayer de marquer un peu mieux que ne le fait Labov la différence entre le VNA et la "code standard". C'est la seule façon d'en arriver ensuite à distinguer la "mode" de "l'utile".

A été mis en évidence plus haut que Larry ne comprenait pas une question construite dans une optique hypothético-déductive. Il vaut de revenir un peu sur la question:

> ... mais, disons qu'y a un Dieu, de quelle couleur est-il ? Blanc ou noir ?
> (Larry) Ben, s'y a un Dieu... j'sais pas de quelle couleur, je peux pas dire. Y a pas personne qui peut dire...

Effectivement, c'est une question de "y a pas personne"... c'est cela l'intelligence hypothético-déductive ! c'est cela aussi l'utilisation des mots dans une perspective de conceptualisation (le maniement de l'abstraction, pour parler d'une façon claire-obscure, comme Labov).

Larry va répondre quand la question aura été formulée avec "une personne":

"Suppose qu'y a un dieu; i serait blanc ou noir ?"

C'est d'ailleurs comme cela que l'interviewer a procédé avec lui dès le départ:

"Qu'est-ce qui t'arrive quand t'es mort ? Tu sais ?"

La différence entre les deux types de formulation est facile à lire: d'une part une hypothèse "impersonnelle", un savoir supposé, puis une déduction à faire; d'autre part, un possible supposé par "tu", puis un savoir demandé. Les résultats ne peuvent pas être comparés chez Larry: Larry ne sait pas, quand "Y a pas personne"... Cela se passe cependant de façon différente chez Charles:

-au niveau de la question, le "savoir" est postulé et est demandé ensuite de dire ce qu'il en pense,

> Est-ce que vous savez quelque chose sur ce qu'on peut faire pour que quelqu'un qui est décédé vienne vous visiter en rêve ?

Ce que ne saisit pas bien Labov, c'est que Charles répond au sujet du "savoir", en ne se prenant pas aussi pour l'objet du savoir, en n'ayant pas complétement développé l'attitude qui consiste à objectiver les mots ! (le doute, que Montaigne appelait cela).

-au niveau de la réponse, s'effectue une prise de distance que marque bien une des hésitations de Charles:

> Non, je crois vraiment qu'il existe une chose telle qu'une personne peut se mettre dans un certain état mental (Humm) ou que... euuh ... on pourrait lui faire prendre quelque chose, pour l'intoxiguer, et la mettre dans un certain.. dans une certaine disposition d'esprit... qui... et on pourrait considérer ça comme de la sorcellerie.

Si c'est la personne qui se met dans un certain état mental, cela risque de ne pas s'appeler sorcellerie, mais bien plutôt science de la sorcellerie -ou intelligence hypothético-déductive, peut-être. On pourrait lui faire prendre quelque chose (une question, tant qu'à y être)- à remarquer, le changement de "fonction" et le changement de "voix" de l'agent au "patient". Alors, voilà l'individu comme intoxiqué ... ensorcellé, -verbalement, peut-être par un vous.

J'avoue que j'aurais personnellement préféré, dans une perspective langagière, que l'interviewer pose à Charles la question (impliquant la non croyance aux revenants):

"Comment expliquer la croyance aux revenants ?"

Alors, peut-être que Charles aurait évité de tomber dans le piège -illusion- de la présence réelle des choses sous les mots. On peut bien sûr, regretter avec Labov que Larry soit le seul (des deux interviewés) à être vraiment incroyant. Mais on ne saurait être d'accord avec sa façon idéaliste de se vouloir scientifique. J'ai essayé de montrer ici que cet idéalisme passait parfois par la non-prise de conscience explicite de soi dans les mots.

F.R.

B

LA BANDE DESSINEE

LA BANDE DESSINEE

Tout JE, dès l'instant qu'il prend possession de la parole, se met en position de supériorité vis-à-vis du TU et essaie par définition de lui imposer un certain univers du discours. Un rapport d'"agression", s'instaure qui fait que tout dialogue présente, à des degrés divers, une fonction polémique (même quand les deux interlocuteurs sont d'accord sur le sujet de l'échange). C'est dans la nature même de la langue, faite pour un concensus général mais spécifique à chacun, dans le pouvoir dont s'entoure celui qui parle, dans l'affrontement de deux personnalités que se saisit cet aspect polémique de tout échange.

Régine Legrand-Gelber,

"L'acquisition de la langue maternelle"
dans Frédéric François [dir.] Linguistique,
Paris, P.U.F., 1980, p. 443.

INTRODUCTION

Il ne faudra évidemment pas "dramatiser": cet aspect polémique de la langue tient au fait que le langage est une réalité fondamentalement sociale, que la production du "sens" [la signification] est possible à la condition que le "signifié" [image mentale] vienne au locuteur par le biais du récepteur, que le locuteur trouve chez un interlocuteur la possibilité d'en faire un récepteur de sa parole.

Ce qui revient à dire que le langage est le prolongement de l'interaction sociale.

En ce sens, l'écriture est le prolongement d'un prolongement. Son acquisition - intelligente - présuppose en somme une objectivation du processus de communication. Telle est la raison qui incite au choix d'une bande dessinée, d'une bande dessinée qui raconte une histoire qui n'a de sens que pour le lecteur qui y voit l'illustration du processus de verbalisation.

Prenons par exemple la bande dessinée suivante.

La consigne donnée aux élèves serait alors:

Raconte l'histoire sur l'autre feuille qui t'a été remise. Ecris-la comme si tu la racontais à un(e) ami(e) qui ne verrait pas les images. N'oublie pas: raconte-la bien, pour que ton ami(e) puisse s'en amuser sans voir les images.

La grille de lecture des histoires éventuellement fournies par les élèves à qui on demanderait de raconter cette bande dessinée

à un ami présuppose une lecture-modèle de cette bande. C'est ce que nous voulons présenter ici. Cette lecture-modèle sera établie à partir d'une analyse sémiologique de la << bande dessinée >>, et cette première partie comprendra un exposé théorique suivi d'une application à la bande dessinée en cause. Dans une deuxième partie seront définis les critères à utiliser pour classer les lectures des élèves.

I Etude de la bande dessinée "Mutt et Jeff"

1) Théorie du texte.

Reprenant la tradition qui veut qu'un texte narratif soit fait d'une introduction, d'un développement et d'un dénouement, l'analyse sémiotique des textes permet de systématiser les phases constitutives d'une narration:

- la manipulation (ou le contrat initial) est la phase de l'activité d'un sujet opérateur sur un autre sujet opérateur (à la limite, quelque chose du genre de "je vais vous raconter une histoire"). A noter que cette phase initiale concerne essentiellement le fait de l'énonciation, en ce que ce fait implique un locuteur et un récepteur; elle est possiblement simpliste ("Il était une fois...") ou même assumée par un personnage qui sera impliqué dans l'histoire (dans ce dernier cas, il est à noter que le personnage en question amorce l'histoire, en plus de participer à son développement).

- la compétence est la phase de l'acquisition des conditions nécessaires en vue de la réalisation d'une certaine "performance" (à la limite, quelque chose du genre de "un

garçon qui n'avait pas d'argent tomba "amoureux" d'une bicyclette", où le manque d'argent constitue la compétence-en creux). A noter que cette phase constitue le point de départ du développement, au sens traditionnel du terme.

- la performance est la phase du changement d'état du "sujet" compétent, changement qui s'effectue généralement par conjonction avec un "objet-valeur" (à la limite, quelque chose comme "il (le garçon) se trouva un travail qui lui permit d'amasser de l'argent", où la performance est la conjonction du sujet avec l'objet-valeur - le garçon avec l'argent). A noter que cette phase constitue le point d'arrivée du développement.

- la sanction est la phase de la reconnaissance de la transformation (à la limite, quelque chose du genre de "et il put bientôt acheter la bicyclette", où l'achat de la bicyclette est la sanction qui manifeste le résultat en fonction de la compétence, mais aussi en fonction de la manipulation). Il importe ici de bien comprendre: au niveau de l'énoncé discursif, il y a "sanction" de la "compétence"; mais au niveau de l'énonciation, il y a "sanction" de la "manipulation", car l'histoire annoncée est réalisée. On peut en somme remarquer que le plan de l'énoncé (discursif) est le développement syntagmatique du plan de l'énonciation, d'où le fait de la "boucle" finale.

On pourrait bien sûr entendre cela de la façon suivante: il y a une sorte d'analogie, au départ, entre l'histoire à raconter et la bicyclette à acheter; ce qui reviendrait à dire qu'à la

limite l'histoire pourrait être la suivante: "Un garçon qui n'avait pas d'argent tomba amoureux d'une bicyclette. Il se trouva du travail qui lui permit d'amasser de l'argent. Et il put bientôt acheter la bicyclette". A ne pas oublier, cependant, qu'il faudrait alors "poser" que c'est l'action de la bicyclette sur le garçon qui constitue la manipulation (initiale), en ce que c'est la bicyclette qui manipule - "tomba amoureux" - le garçon; ce qui ne doit pas être pris pour la même chose que la "sanction" (finale), car à la fin, la "bicyclette" achetée n'est pas la même que le "sujet" manipuleur (du garçon) du début: si elle l'était, il n'y aurait pas eu de réaction du garçon, ce qu'oublient généralement les théories béhavioristes qui parlent de "stimulus, réponse et renforcement"... et oublient le fait de l'énonciation, ce qui est une façon comme une autre de postuler - sans le dire - un grand opérateur; ou encore d'imaginer que le langage est le réel, ce qui revient à occulter le point de vue de l'énonciateur et à se faire croire qu'un objet existe sans un sujet.

2) Application à la bande dessinée "Mutt et Jeff".

Je pose l'hypothèse suivante: les quatre images de la bande dessinée correspondent aux quatre phases de toute narration.

On n'a pas de peine à remarquer que globalement la bande dessinée ici en cause "fonctionne" sur le fait que Mutt dit à Jeff de "taper sur la barre" et que Jeff interprète "taper sur la tête": le "je veux la courber" de Mutt, dans la première image, est sans ambiguité, puisque le "la" réfère nécessairement à "ta barre de fer", dans le "Elle est à chauffée à blanc ta barre de fer" de Jeff; mais dans la deuxième image, le mot "féminin" "la tête" fait écran, de telle sorte que [le complément absent] de "tu taperas dessus" est ambigü... Mais cela ne constitue pas une démonstration...

la bande dessinée sera lue quand cette évidence aura été intégrée à une lecture des quatre images. D'où, la nécessité de lire la quatrième image, c'est-à-dire le fait de la main à la tête, le point d'interrogation et les étoiles.

Il est un certain nombre de liens faciles à effectuer: sur le plan discursif, on aura noté que le "feu" dans les deux premières images est remplacé par les "étoiles" - "ça chauffe"? - dans les deux dernières; on aura noté aussi que l'histoire se construit sur le "courber" et le "chauffer", dialectiquement, en ce qu'elle va d'un "taper sur la barre chaude pour la courber" à un "taper sur la tête courbée pour la chauffer".

Ceci étant avancé, il reste à établir le fonctionnement sur le plan narratif, par le biais des quatre phases: - la manipulation- première image - se lit de façon suivante: Jeff est incité par l'action de Mutt, mais c'est le premier qui manipule; c'est-à-dire que le "Oui, je veux la courber" de Mutt n'est en somme que l'équivalent du "vous" dans "je vais vous raconter une histoire", alors que le "je" est dans la constatation "Elle est chauffée à blanc ta barre de fer", dit par "Jeff" le marteau à la main. La première image met en somme en présence "chauffée à blanc" et "courber".

La "compétence" de "taper" est donnée à Jeff dans la seconde image. Il faut bien sûr, ici, prendre le temps de lire les deux moments mis ensemble: ce qui se donne à "taper" ne serait pas ambigu sans ces deux temps qui conjoignent "taper" et "courber" (branler la tête) ... d'où la compétence...

La performance ne nécessite pas un long développement, si ce n'est qu'il vaut de noter que les étoiles réanime la "flamme"

et conjoignent cette fois "taper" et "chauffer"... La "sanction" est à la fois sanction de la compétence acquise dans le "taper" et sanction de la manipulation acquise dans "courber", d'où, le résultat double (narratif et discursif) qui laisse Mutt pantois. Le sens n'est nulle part, c'est-à-dire qu'il est partout! Il n'est pas un "sens", il est "effet de sens", un construit et non pas seulement un "énoncé". D'où la nécessité, pour rendre compte de la bande dessinée, de la lire comme "mot d'esprit"... c'est là le sens du point d'interrogation: il ne dit pas (seulement) que "Mutt" n'a pas compris, il se lit sur le plan du retour à la première image ... Mutt réalise qu'il n'est pas celui qui a manipulé "Jeff", initialement.

Ce qui revient à entendre ceci: la capacité de symboliser est individuelle, mais le langage est le prolongement par un individu de l'interaction sociale, n'en déplaise aux psychologues du langage et aux élèves de Piaget, et au behaviorisme en général... à ceux qui croient que les mots ont un sens! ... Ce qui fait sens, en somme, est que la main de Mutt, de la première à la quatrième image va de la "barre de fer" à la "tête"!

3) Grille de lecture des histoires des élèves.

On reconnaîtra, dans un premier temps, trois catégories de "lecteurs": le critère sera, globalement, la "prise en compte" du "malentendu" à l'origine du mot d'esprit, de la production du sens.

On parlera de "non-lecture", de "lecture partielle" et de "lecture".

Non-lecture: L'élève prend en somme la bande dessinée pour la réalité; il ne rend pas le malentendu: il dit que Jeff se trompe.

Lecture partielle: L'élève trouve une façon de donner à entendre qu'il s'agit d'un malentendu; il essaie de faire la différence entre la bande dessinée et la réalité mais il ne rend pas compte clairement de l'histoire ou il n'identifie pas les personnages de façon suffisante.

Lecture: L'élève rend le malentendu de façon claire et précise (il donne à entendre le jeu de mots et le glissement sur les termes "chauffer" "plier la barre" "branler la tête".)

Il est postulé que cet élève aura, à un moment ou l'autre, violenté le texte: c'est nécessaire pour arriver à "raconter" les images.

F.R.

III

ELEMENTS METHODOLOGIQUES

ELEMENTS METHODOLOGIQUES

Dans une perspective que nous pourrions appeler réaliste, la recherche en cause ici en est une de dimensions plutôt modestes et qui ne vise pas à dépasser le seuil de données significatives eu égard à l'ensemble du contexte de réalisation que nous allons préciser à l'instant. De fait nous ne nous arrêterons ici qu'à trois des principaux éléments de ce contexte éventuel, à savoir la population visée, les instruments de cueillette, et le personnel (ou temps/personne) nécessaire, laissant les questions, par exemple de calendrier et le budget, etc., à des ajustements conjoncturels singuliers.

A- Population - Différentes recherches supportent l'hypothèse que les difficultés dites majeures qui éclatent, par exemple à la fin du secondaire, prennent racines dans les premières années d'école et prennent forme au cours du deuxième cycle du primaire. C'est dans cette perspective que la population envisagée serait formée d'élèves de quatrième, cinquième et sixième années et conséquemment âgés de neuf à onze ans environ.

Une deuxième hypothèse, celle de multiples différences entre les milieux, fait opter pour le choix d'écoles, également en milieux rural, semi-rural et urbain. Un minimum de trois cents élèves, répartis au tiers dans chacun de ces milieux constitueraient donc la population principale. Elle comprendrait soit tous les élèves de 4^e, 5^e, et 6^e années dans chacune des trois écoles choisies, soit un échantillon représentatif, si leur nombre était trop

élevé. S'y adjoindraient un certain nombre d'enseignants réguliers et d'enseignants spécialisés en plus du directeur de chaque école, et aussi 10% environ des parents des enfants concernés.

Si chemin faisant, il était possible de toucher à la fois des milieux dits favorisés, moyens et défavorisés, ce serait évidemment un apport important pour cette recherche.

B- Instruments de cueillette - Les modalités ou les outils de cueillette des données varieront suivant le contenu en cause et la population spécifique concernée.

Pour les élèves et à l'intérieur du volet dit culturel, des questionnaires, vraisemblablement au nombre de trois (cf. section 1), et d'une durée de trente à quarante-cinq minutes (de manière à s'insérer facilement dans une << période >> régulière de cours), seraient administrés individuellement, en présence de l'enseignant titulaire, par un des membres de l'équipe. Ce dernier serait ainsi à même, au début de la séance, de faire les commentaires qui s'imposent (par exemple au plan éthique) et de donner les instructions appropriées, tout comme de fournir, le cas échéant, les explications nécessaires au cours de l'administration même des questionnaires.

Pour ce qui est du volet dit du langage, on procéderait de la même manière, mais cette fois à l'aide d'exercices propres à manifester précisément ce qui est recherché dans ce volet, en termes d'intellection (Piaget) de communication (Bernstein) et d'intériorisation (Halliday), au plan du langage et de l'écrit, tel qu'exposé précédemment. Il s'agirait probablement de deux exercices ou séries d'exercices qui, avec les trois questionnaires du volet culturel, formeraient un ensemble de cinq périodes au cours desquelles les élèves seraient ainsi appelés à s'exprimer.

Pour alléger ces questionnaires comme tels, ils pourraient être assortis d'un << formulaire >>, adressé à la Direction de l'école, où seraient regroupés les questions concernant les données sociales et économiques classiques: scolarité des parents, revenus, etc., de même que les résultats scolaires et aussi, si possible, une appréciation générale du professeur titulaire quant à la double adaptation scolaire et sociale de l'élève en cause.

Auprès des enseignants et des parents on procéderait par entrevue structurée, d'une heure et demie environ, articulée autour d'un certain nombre des thèmes (et des sous-thèmes) dont il a été fait état plus haut. Ainsi seraient assurés un noyau commun d'appréciations en même temps qu'une nécessaire souplesse et une possible personnalisation de l'entretien. L'enregistrement de ces entrevues viendrait évidemment avantageusement compléter et enrichir les notes prises pendant son déroulement par l'interviewer ou son assistant.

Dans toute la mesure du possible, le traitement par informatique serait retenu, pour tous les questionnaires proprement dits, pour plusieurs données des exercices, pour les formulaires, et même pour certains aspects des entrevues. Le recours à un logiciel ou ensemble préconditionné, comme le "S.P.S.S."[1], serait alors tout indiqué.

C- Personnel - Le troisième des éléments à conjuguer dans une méthodologie-type, c'est le personnel (ou le temps/personne) nécessaire à l'"opérationalisation" de la recherche sur le terrain. Ce personnel est commandé, en qualité et en quantité, entre autres par les deux autres éléments déjà explicités, à savoir la population

---

(1) Statistical Package for the Social Sciences.

visée et les instruments de cueillette privilégiés. Aussi de façon typique, est-ce en coordination avec ces deux éléments que nous considérons ici le personnel, ou le temps/personne, nécessaire.

Prenons une situation hypothétique, soit cent élèves, répartis à peu près également aux trois niveaux du deuxième cycle du cours primaire, chacun des niveaux comportant deux classes. Situons l'école dans un milieu semi-rural, à environ cinquante kilomètres du centre de recherche impliqué.

Considérons le temps requis pour l'administration de chacun des trois questionnaires et des deux exercices (45 minutes) d'une part, et, d'autre part, l'horaire de l'école, soit 4 périodes de 70 minutes environ, séparées par les récréations et le temps du dîner. Considérons par ailleurs le calendrier scolaire: la division de l'année en quatre étapes (sept. - oct., nov. - janv., fév. - avril, mai - juin), et situons le moment idéal de cueillette des données à l'intérieur de la troisième étape. Pour compléter, nous opterons, compte tenu des caractéristiques d'une situation idéale de "testing", pour les deux périodes de l'avant-midi de préférence à celles de l'après-midi.

Nous aurons alors à conjuguer les éléments suivants:

50km (30 minutes) x 2 (aller-retour)	6 classes — 2 (4^e), 2 (5^e), 2 (6^e)	5 périodes de 45 min. (administration des questionnaires et exercices)

Etablissons à trois le nombre minimum de personnes requises pour la cueillette. Un nombre inférieur à trois augmenterait les frais de déplacement en plus de ralentir considérablement la réalisation de l'opération, mais surtout, cela réduirait la possibilité

de conditions homogènes de passation par suite d'une éventuelle diffusion informelle et non contrôlée du contenu ou de la forme des instruments.

Nous aurions ainsi le tableau suivant:

Instruments	Personnel	Classes	Périodes
Questionnaire 1	1	4^e	45 min.
	2	4^e	
		5^e	
	3	5^e	45 min.
		6^e	
		6^e	
Questionnaire 2	"	"	"
Questionnaire 3	"	"	"
Exercice 1	"	"	"
Exercice 2	"	"	"

Ainsi, pour chaque instrument, un minimum de 2h.30 (1h. de déplacement et 1h30 d'administration) par personne serait requis. Toutefois, en tenant compte des contacts qu'il est nécessaire d'établir et d'entretenir dans le milieu scolaire en cause, ce temps minimum atteint facilement une demi-journée, par personne, pour chaque instrument.

Il serait donc nécessaire de prévoir un minimum de 7½ jours/personne pour l'opération dite cueillette des données auprès des élèves, soit .5 jour x 3 personnes x 5 instruments: 15 demi-journées.

Pour ce qui est de la correction (ou révision) et du codage de ces questionnaires et exercices, il faut prévoir environ 25 jours/personne pour chacune de ces deux opérations:

5 questionnaires x 10 questions x 100 élèves = 5 000 réponses
2 minutes x 5 000 réponses, pour la révision = 166.6h ÷ 6.5h. = 25.6 jours
2 minutes x 5 000 réponses, pour le codage = 166.6h ÷ 6.5h. = 25.6 jours

Quant aux entrevues auprès des enseignants et des parents, toujours à l'intérieur de notre situation-type, les choses se présentent ainsi.

Soit pour les enseignants, trois titulaires et deux spécialistes, donc 5 personnes, rencontrées par deux interviewers dans des entrevues d'une heure et demie, celles-ci à raison de deux par déplacements:

5 enseignants x 1h.30 = 7h.30 x 2 interviewers = 15h.
3 déplacements x 1h. = 3h. x 2 interviews = 6h.
15h. + 6h. = 21h. ÷ 6h.30 = 3.23 jours

Si l'on ajoute à cela, le temps nécessaire pour la mise en forme des notes d'entrevues (½ journée x 5 entrevues: 2.5 jours) et la rédaction du rapport en vue de l'analyse (1 journée x 5 entrevues: 5 jours), on en vient à un total de onze jours (3.23 + 2.5 + 5) pour cette opération.

Pour ce qui est des parents, il s'agit d'en rencontrer dix (soit le père et la mère ou l'un ou l'autre) dans une entrevue d'une heure. Si l'on retient la possibilité de deux entretiens par jour et la présence de deux interviewers, on en vient au tableau suivant:

10 parents x 1h. = 10h. x 2 interviewers = 20h. ÷ 6h30	= 3	jours
5 déplacements x 1h. = 5h. x 2 interviewers = 10h. ÷ 6h30	= 1.5	jours
5 notes d'entrevue x ½ journée	= 2.5	jours
5 rapports d'entrevue x 1 journée	= 5	jours
Total	12	jours

L'opération rencontre des enseignants et des parents représente donc une somme d'environ 23 jours/personne qui s'ajoute aux 7.5 jours nécessaires à l'administration des questionnaires et exercices et aux 52 jours prévus pour la vérification et le codage de ceux-ci, soit un grand total de 82.5 jours pour recueillir les données et les mener au point de traitement ou d'analyse, dans le cas-type de la réalisation de cette recherche dans un milieu semi-rural tel que circonscrit.

G.T., sur un canevas de J.R.-B.

CONCLUSION

En guise de conclusion

(L'école)

Le temps vint où je dus aller à l'école qui se trouvait, comme bien on pense, du mauvais côté des choses. Ma mère Etna ne me demanda même pas mon avis, il ne lui serait pas venu à l'esprit qu'il fût possible de ne pas y aller. C'était pour elle une obligation à laquelle tout le monde devait se soumettre, bon gré, mal gré. Elle m'encourageait à le faire de bon gré, voire avec plaisir. Quant à discuter, pas question. Avec mon père non plus ...

... La semaine suivante, je commençai à me faire des amies à l'école. A ma grande surprise, elles n'avaient jamais entendu parler du bon et du mauvais côté des choses et circulaient par les rues, seules, sans leurs mères, tout bonnement...

... J'étais une bonne élève et réussissais bien, preuve que tout ce qu'on m'apprenait était vrai. Ainsi le mauvais côté des choses devint-il, peu à peu, le bon côté ...

... J'eus l'impression de découvrir le vaste monde qui règne partout également, sans bon et mauvais côté. Ce monde me grandissait. J'avais hâte, pauvre de moi, d'être plus grande encore pour l'affronter et de m'y tailler une place, comme le recommandent d'ailleurs Monsieur Denis Corbeau et les policiers éducateurs. En revenant de cette

Nous soulignons

expédition qui mettait fin à ma première enfance, je n'eus pas une pensée pour l'amélanchier - dont personne, d'ailleurs n'avait entendu parler -, pour les pissenlits et le loriot, pour mon domaine irremplaçable qui s'était abîmé, pour la petite bécasse, Monsieur Northrop et sa montre de lapin prétenticux, pour Messire Hubert Robson, le héros de la Grosse-Ile ...

Mon père s'était détourné de moi et moi de lui, du moins transitoirement, en apparence; il fallait passer par là sans doute, aller chacun de son côté jusqu'au détour qui nous remettrait de nouveau face à face, dans une autre amitié. Cela devait arriver ...

Apprendre sans savoir qu'on apprend, sans la conscience qui ferait qu'on apprendrait autrement, sans doute moins bien, empêché par ce qu'on aurait acquis d'acquérir davantage (...); être comprise sans se comprendre, tout recevoir des siens et n'en point ressentir la dette, devenir soi-même avec les mots de tout le monde, s'appréhender enfin ...

(Jacques FERRON, L'Amélanchier, passim.)

ANNEXE

Extrait de: LABOV, William, Le parler ordinaire,
Paris, Editions de Minuit, 1978, 354 p.

(En complément de "<< Différence >> et << déficience >> dans le langage", pp. 19-38 dans le présent document.)

2. — La verbosité.

Il existe, c'est certain, de nombreuses techniques verbales indispensables aux enfants des ghettos s'ils veulent tirer profit de la situation scolaire, dont quelques-unes caractérisent sans conteste le comportement linguistique de la *middle class*. L'exactitude de l'orthographe, une certaine pratique du maniement des symboles abstraits, savoir définir explicitement le sens des mots, mieux connaître le vocabulaire d'origine latine : autant d'acquisitions probablement utiles. Mais est-il bien vrai que toutes les habitudes verbales de la *middle class* sont à la fois fonctionnelles et souhaitables dans le cadre de l'école ? Car, avant de les imposer à des enfants issus d'autres groupes culturels, il conviendrait de déterminer avec précision dans quelle mesure elles peuvent aider à la tâche principale — apprendre à analyser et à généraliser — et dans quelle mesure elles sont purement d'ordre stylistique, voire dysfonctionnelles. Ne voit-on pas, en effet, les lycéens et les étudiants compliquer spontanément leur syntaxe au point que les enseignants désespèrent de jamais leur apprendre à user d'un langage simple et clair ? Et il n'est pas de revue savante où l'on ne trouve des exemples de jargon et de style inutilement contourné, accompagnés du reste de plaintes à ce propos. Le code élaboré de Bernstein est-il donc réellement aussi « souple, détaillé et subtil » que le croient certains psychologues (par exemple Jensen, 1969, p. 119) ? N'est-il pas aussi ampoulé, redondant, emphatique et creux ? Bref, ne consiste-t-il pas simplement en un style élaboré, plutôt qu'en un code ou un système supérieur [6] ?

Nos propres travaux sur la communauté linguistique rendent évident un fait qui peinera certains : aux plans

6. Ce terme de *code* est au centre de la description que fait Bernstein (1966) des différences entre les styles de discours de la *working class* et de la *middle class*. La restriction ou au contraire l'élaboration du discours qu'il observe reçoivent l'étiquette de *codes*, qui sert à indiquer que le choix ainsi effectué dans l'ensemble des phrases anglaises possibles est régi par des principes. Mais aucune règle, aucune description de l'opération de ces codes ne nous sont données, si bien que ce concept central reste à déterminer.

de la narration, du raisonnement et de la discussion, les membres de la *working class* apparaissent par bien des aspects comme des locuteurs plus efficaces que beaucoup de membres de la *middle class* qui ergotent, délaient et se perdent dans une foule de détails sans importance. Sans doute, parmi les universitaires, beaucoup tâchent de se débarrasser de la partie du style *middle class* qui n'est que prétention, tout en conservant celle qui est indispensable à la précision. Mais le locuteur moyen, lui, ne fait pas cet effort : il s'empêtre dans le verbiage, victime qu'il est de facteurs sociolinguistiques dont il n'a pas la maîtrise.

Je n'essaierai pas ici d'étayer cette thèse au moyen de faits quantitatifs systématiquement relevés, bien qu'il soit tout à fait possible de mettre au point des procédés de mesure qui montrent à quel point les locuteurs de la *middle class* peuvent dériver. En revanche, je vais tenter d'opposer deux locuteurs parlant à peu près du même sujet ; les questions de croyance. Le premier est Larry H., un garçon de quinze ans, l'un des membres principaux des Jets, interviewé par John Lewis. De tous les Jets, Larry est l'un des plus vulgaires et des plus brutaux, l'un de ceux qui se soucient le moins des règles de la politesse conventionnelle [7]. Une première rencontre entre lui et la plupart des lecteurs de ce livre aurait probablement des résultats plutôt négatifs, de part et d'autre. Il ne vous plairait sans doute guère plus qu'à ses professeurs. C'est un fauteur de troubles, à l'école et hors de l'école. Il a déjà été rétrogradé de la première à la troisième, et il est sous la menace de sanctions plus graves. Cela dit, voici l'entretien :

> J. L. : Qu'est-ce qui t'arrive quand t'es mort ? Tu sais ?
> Larry : Ouais, j'sais. (C'est quoi ?) Quand i' t'ont foutu dans la terre, ton corps, ça devient des... euh... des os, et p'is merde.
> J. L. : Ouais, et qu'est-ce qu'arrive à ton âme ?

7. On trouvera dans CRR 3288, vol 2, p. 39-43, un aperçu direct de ce que peut être le style verbal de Larry au cours d'un affrontement. L'enquêteur faisait passer le test de lecture orale de Gray à un groupe de Jets, et ils étaient installés sur les marches d'une maison cossue de Harlem, quand le propriétaire essaya, sans succès, de les déloger. Au cours de la dispute qui s'ensuivit, Larry se montra égal au personnage qu'il avait tracé de lui-même dans ses récits (cf. également CRR 3288, section 4.8).

Larry : Ton âme... ben... dès que tu meurs, ton âme, c' te quitte. (Et où est-ce qu'elle va ?) Ben, ça dépend... (De quoi ?) Tu sais bien, y en a qui disent, si t'es bon, merde, ton âme c' va au ciel... et si t'es méchant, c' va en enfer. De la couille ! Bon, méchant, ton âme e' va en enfer de toute façon.

J. L. : Pourquoi ça ?

Larry : Pourquoi ? Je vais te dire pourquoi. Pa'ce que, tu vois, y a pas personne qui sait vraiment qu'y a un Dieu, t'sais, pa'ce que, je vais te dire, j'ai vu des dieux noirs, des dieux roses, des dieux blancs, des dieux de toutes les couleurs, et y a pas personne qui sait s'y a vraiment un Dieu. Alors, quand i' racontent que si t'es bon tu vas au ciel, c'est des conneries, vu que tu vas pas au ciel, vu qu'y a pas de ciel où que tu peux aller.

Larry est un locuteur modèle en vernaculaire noir-américain, en tant que celui-ci s'oppose à l'anglais standard. Sa grammaire apparaît comme un concentré de formes caractéristiques du VNA, telles que l'inversion de la négation (*don't nobody know*, « y a pas personne qui sait »), la concordance des négations (*you ain't goin' to no heaven*, « tu vas pas au [litt. : "à aucun"] ciel »), *be* invariable (*when they be sayin'*, « quand i' racontent », cf. p. 90), *it* postiche au lieu du standard *there* (*it ain't no heaven*, « y a pas de ciel »), l'effacement facultatif de la copule (*if yo're good... if you bad*, « si t'es bon... si tu [es] méchant »), la non-contraction des auxiliaires (*I have seen*, « j'ai vu »). L'influence du standard ne se fait sentir qu'une seule fois dans ce passage ; elle se traduit par un emploi de *doesn't* au lieu du *don't* invariable du VNA (*doesn't nobody really know*, « y a pas personne qui sait vraiment »). En outre, Larry nous offre un exemple parfait de ce qu'est le style rhétorique du VNA : il sait résumer toute une argumentation complexe en quelques mots et faire passer ses opinions dans toute leur force, sans réserves ni atermoiements. En cela, son discours est une merveilleuse source de citations où se reflètent, sous une forme ramassée, bon nombre de conceptions propres à l'ensemble des sujets parlant VNA. On serait tenté d'affirmer que, au plus profond, Larry « parle » la culture vernaculaire noire-américaine (cf. CRR 3288, vol. 2, p. 38, 71-73, 291-292).

Mais c'est surtout la structure logique de ce passage qui est ici intéressante. Larry avance en effet un ensemble complexe de propositions interdépendantes qu'il est possible d'expliciter en en alignant les équivalents en langue standard. L'argument fondamental consiste à réfuter les propositions jumelles :

(A) Si tu es bon, (B) alors ton âme va au ciel.
(~A) Si tu es méchant, (C) alors ton âme va en enfer.

Larry nie B et affirme que, si A ou ~ A, alors C. Son argumentation se laisse exposer comme suit :

1. Tout le monde a des idées différentes à propos de Dieu.
2. Donc personne ne sait réellement si Dieu existe.
3. S'il y a un ciel, c'est Dieu qui l'a créé.
4. Si Dieu n'existe pas, il n'a pas pu créer le ciel.
5. Donc le ciel n'existe pas.
6. On ne peut pas aller dans un endroit qui n'existe pas.

(~ B) Donc on ne peut pas aller au ciel.
(C) Donc on va en enfer.

L'ordre est celui-ci : C, parce que 2 parce que 1, donc 2, donc ~ B parce que 5 et 6. Une partie de l'argumentation reste implicite dans la mesure où la liaison 2 donc (~ B) se fait en omettant les étapes 3 et 4. Mais, pour le reste, la thèse est présentée de façon explicite autant qu'économique. Toute l'argumentation se trouve résumée dans la dernière phrase de Larry, qui montre formellement le lien de dépendance entre ~ B et 5 et 6 :

Alors quand i' racontent que si t'es bon tu vas au ciel (si A, alors B),
c'est des conneries (cette proposition est absurde),
vu que tu vas pas au ciel (parce que B),
vu qu'y a pas de ciel où que tu peux aller (parce que 5 et 6).

Il convient de préciser que tout cela n'est pas pris très au sérieux. Il s'agit plutôt d'un jeu intellectuel, d'une joute verbale où les adversaires usent de tous les procédés pour l'emporter. Le locuteur ne s'engage pas personnellement dans ce qu'il soutient et il ne répugne jamais à renforcer sa thèse en tordant quelque peu les règles de la

logique, comme dans la séquence 2-5. Mais, si l'adversaire invoque ces règles, l'autre est capable de les faire tenir. John Lewis est familier de ce tour, et ses objections logiques se sont toujours vues reconnues et contrées sur le même plan. Ici, par exemple, il n'a pas manqué de faire remarquer qu'il est faux de prétendre que l'argumentation 2-3-4-5-6 conduit à ~ C aussi bien qu'à ~ B, en sorte qu'elle ne peut servir de support à l'affirmation C :

J. L. : Bon, mais s'y a pas de ciel, comment ça se fait qu'y a un enfer ?
Larry : Mmouais... je vais te dire, y a pas d'enfer, vu que l'enfer c'est ici et pas ailleurs ! (C'est l'enfer ici ?) Ouais, l'enfer c'est ici, juste là où qu'on est !

Voilà une réponse prompte, ingénieuse et décisive. Larry nie que les arguments 3, 4 et 5 s'appliquent à l'enfer, puisque l'enfer se trouve ici, d'où il suit que la conclusion C tient toujours. Il n'y a là aucune opinion toute faite ou conçue à l'avance, mais des propositions neuves, construites à mesure pour l'emporter dans le jeu qui est en train de se jouer. On notera en particulier la vitesse et la précision des opérations mentales chez Larry. Il ne s'égare pas, il ne remplit pas avec du verbiage. L'unique répétition est celle de 2, placé avant et après 1 dans le premier passage. On prétend souvent que le vernaculaire non standard n'est pas adapté au maniement des questions abstraites ou des hypothèses. Nous constatons, tout au contraire, que, dans la communauté parlant VNA, les sujets se délectent à exercer leur esprit sur les questions les plus improbables et les plus problématiques. Ainsi, en dépit du fait que Larry ne croit pas en Dieu et qu'il vient d'affirmer ne rien savoir à son propos, John Lewis lui soumet l'hypothèse suivante :

J. L. : ... mais, disons qu'y a un Dieu ; de quelle couleur il est ? Blanc ou noir ?
Larry : Ben, s'y a un Dieu... j'sais pas de quelle couleur, je peux pas dire. Y a pas personne qui peut dire de quelle couleur i' serait... pour de vrai.
J. L. : Bon, d'accord, mais suppose qu'y a un Dieu...
Larry : Ou alors, faudrait dire...
J. L. : Non, ce que je dis, c'est : suppose qu'y a un Dieu ; i' serait blanc ou noir ?

Larry : ... I' serait blanc, mec.
J. L. : Pourquoi ça ?
Larry : Pourquoi ? Je vais te dire pourquoi. Pa'ce que par ici, chez les Blancs, le mec moyen il a tout ce qu'i' veut, tu piges ? Et le nègre il a que de la merde, tu vois ? Tu comprends ça ? Alors... hum... pour... pour que ça arrive un truc comme ça, tu vois tout de suite que c'est pas un Dieu noir qui ferait une connerie pareille.

Nul ne peut entendre cette réponse de Larry sans être aussitôt convaincu de se trouver en présence d'un locuteur expérimenté, doté d'une grande « présence d'esprit verbale » et capable d'utiliser adroitement la langue anglaise pour toutes sortes de choses. Là encore, il s'agit d'une argumentation complexe. Bien qu'elle ne soit pas formulée en anglais standard, elle est efficace et claire pour toute personne, même peu familiarisée avec le vernaculaire. Son équivalent le plus proche en langue standard pourrait être : « Alors on voit que Dieu n'est pas noir, parce que, s'il l'était, il n'aurait pas arrangé les choses de cette façon. »

Cela dit, on aura noté que toute notre analyse se fait en langue standard ; d'où l'objection immédiate : mais alors, pourquoi n'écrivez-vous pas en VNA ou dans votre propre dialecte non standard ? La raison première en est, bien entendu, l'existence de conventions sociales solidement établies. Toutes les communautés s'accordent pour considérer que la langue standard est le moyen d'expression qui convient aux écrits élaborés et à la communication publique en général. En outre, il semble bien que l'anglais standard permette mieux que le VNA l'analyse explicite des formes de surface, notre objet ici. Nous reviendrons sur cette opposition entre caractère explicite et caractère logique. Mais, auparavant, il n'est pas inutile d'examiner un peu l'anglais standard dans son cadre naturel premier, celui où il sert de moyen de communication orale familière entre locuteurs appartenant à la *middle class*.

Voyons donc maintenant notre second locuteur, un Noir de l'*upper middle class* (Charles M.), diplômé d'université, habitant Harlem, et interviewé ici par Clarence Robins :

C. R. : Est-ce que vous savez quelque chose sur ce qu'on peut faire pour que quelqu'un qui est décédé vienne vous visiter en rêve ?

Charles : Eh bien, personnellement, j'ai même entendu mes parents dire qu'il y a effectivement quelque chose dans les rêves, des choses dans ce genre, et que parfois les rêves se réalisent. Moi-même, aucun de mes rêves s'est jamais réalisé. Je n'ai jamais rêvé qu'une personne allait mourir, et puis elle est réellement morte, (Humm) ou bien... que j'allais trouver dix dollars le lendemain, et puis, le lendemain, sans savoir comment, j'avais dix dollars dans ma poche. (Humm.) Je veux dire, je n'y crois pas particulièrement, je ne pense pas que ça puisse arriver. Cela dit, j'ai vraiment le sentiment qu'il existe une chose qu'on peut appeler... euh... la sorcellerie. J'ai le sentiment que, dans certaines cultures, la sorcellerie, ou une espèce de *science* de la sorcellerie, c'est une chose qui existe ; et je ne pense pas que ce soit simplement une question d'y croire suffisamment fort pour que ça existe. Non, je crois vraiment qu'il existe une chose telle qu'une personne peut se mettre dans un certain état *mental* (Humm) ou que... euuh... on pourrait lui faire prendre quelque chose, pour l'intoxiquer, et la mettre dans un certain... dans une certaine disposition d'esprit... qui... et qu'on pourrait considérer ça comme de la sorcellerie.

A l'évidence, Charles M. est une personne qui sait parler et qui dégage une impression d'éducation, d'intelligence et de sincérité. Il est sympathique ; c'est le genre de personne que des auditeurs appartenant également à la *middle class* placent très haut sur les échelles d'aptitude professionnelle et d'amitié éventuelle [8]. Son langage est bien plus modéré que celui de Larry ; il ne ménage aucun effort pour nuancer ses opinions, soucieux qu'il est d'éviter toute affirmation erronée ou simplement exagérée. Ces diverses qualités sont à l'origine de la caractéristique première de tout le passage : sa verbosité. Les mots prolifèrent, certains pour modifier ou nuancer l'argument principal, d'autres pour le répéter ou le tirer en longueur. Dans la première moitié,

8. Pour une description des tests de réaction subjective qui utilisent ces échelles d'évaluation, voir CRR 3288, 4.6 (et Labov, 1976, chapitre 6).

il s'agit d'une réponse à la question à propos des rêves, réponse qui peut se résumer par :

1. Certains disent que les rêves se réalisent parfois.
2. Aucun de mes rêves ne s'est jamais réalisé.
3. Donc, je ne crois pas à 1.

On relève déjà un certain nombre d'expressions de remplissage : *effectivement, choses dans ce genre, particulièrement*. Les deux exemples de rêves donnés après 2 correspondent à une réflexion après coup, et auraient peut-être été mieux venus à la suite de 1. La proposition 3 est répétée sans raison évidente. Toutefois, dans l'ensemble, cette partie de la réponse de Charles M. est bien en rapport avec la question. Mais, ensuite, nous le voyons se lancer dans un exposé de ses croyances en matière de sorcellerie, qui révèle l'embarras qu'éprouvent les membres de la *middle class qui désirent* a - exprimer une croyance en quelque chose, et en même temps b - se montrer judicieux, rationnels et dégagés des superstitions. En effet, alors que tout le discours se laisse résumer en six mots : *mais je crois à la sorcellerie*, Charles M. en emploie exactement cent seize, soit cent dix de plus dont il est bien difficile de dire ce qu'ils ajoutent. On s'en rend compte dans le commentaire qui suit, où nous avons mis entre parenthèses tous les remplissages inutiles pour le sens.

1. « Cela dit, j'ai (vraiment) le sentiment qu'il existe (une chose qu'on peut appeler) la sorcellerie. » *Avoir le sentiment* est, semble-t-il, un euphémisme pour « croire ».
2. « (J'ai le sentiment que) dans certaines cultures (la sorcellerie, c'est une chose qui existe). » Cette répétition n'a apparemment d'autre but que d'introduire le mot *culture*, qui nous informe que le locuteur s'y connaît en anthropologie. Mais que veut dire *certaines cultures* ? « pas dans la nôtre » ou « pas dans toutes » ?
3. « (Ou une espèce de *science* de la sorcellerie). » On ne voit pas ce que peut vouloir dire cette incise. Qu'est-ce donc qu'une « science » de la sorcellerie opposée à la sorcellerie toute simple [9] ? En fait, il s'agit surtout

9. Plusieurs lecteurs, originaires de la *middle class*, ont suggéré que « science » pourrait faire allusion à une certaine forme de contrôle

d'amener le mot *science*, quand bien même il n'a aucun lien avec ce qui suit.

4. « Et je ne pense pas que ce soit simplement (une question d') y croire suffisamment fort (pour que ça existe). » Le locuteur soutient que la sorcellerie n'est pas seulement une croyance, mais plus que cela.
5. « Non, je crois (vraiment) qu'(il existe une chose telle qu') une personne peut se mettre dans un certain état *mental*... (on pourrait considérer) ça (comme de) la sorcellerie. » La sorcellerie comme état mental serait-elle différente de la sorcellerie comme croyance, rejetée en 4 ?
6. « Ou qu'on pourrait lui faire prendre quelque chose pour l'intoxiquer (et la mettre dans une certaine disposition d'esprit)... » Voilà introduit le troisième mot savant : *intoxiquer*.

Débarrassé des répétitions, des mots à la mode et des fioritures stylistiques, le passage peut maintenant apparaître dans sa vacuité :

> Mais je crois à la sorcellerie.
> Je ne pense pas que la sorcellerie soit simplement une croyance.
> Une personne peut se mettre ou être mise dans un état mental qui est la sorcellerie.

Bref, dépouillé de son verbiage et des mots « qui font bien » comme *science*, *culture* et *intoxiquer*, Charles M. n'apparaît plus tout à fait comme un penseur de premier ordre. Et l'impression qu'il nous avait d'abord faite de savoir parler n'exprime rien de plus que notre propre réaction, fruit d'un long conditionnement, à la verbosité propre à la *middle class*. Nous savons que ceux qui emploient de tels procédés stylistiques sont des gens éduqués, et nous sommes donc enclins à croire a priori qu'ils vont dire des choses intelligentes. En un sens, cette réaction est juste. Charles M. est plus éduqué que Larry. Mais est-il plus rationnel, plus logique, plus intelligent ? Sait-il

qui s'opposerait à la simple croyance. La science de la sorcellerie serait ainsi une espèce de mécanique des états mentaux. C'est une interprétation qui en vaut une autre. Quoi qu'il en soit, il reste qu'on ne se heurte jamais à ce genre de difficulté lorsque l'on veut comprendre ce que dit Larry.

mieux résoudre un problème par la réflexion ? Manie-t-il plus aisément les abstractions ? Rien n'autorise à le penser. Il réussit une chose ; nous faire voir son éducation ; mais, au bout du compte, nous ne savons toujours pas ce qu'il essaye de dire, et lui non plus.

A la section précédente, je me suis efforcé d'expliquer l'origine du mythe qui veut que les enfants noirs de la *lower class* soient « non verbaux ». Les deux exemples qu'on vient de voir peuvent contribuer, eux, à éclairer le mythe correspondant, à savoir que le langage de la *middle class* est mieux adapté en soi au maniement des problèmes abstraits, logiquement complexes, ou hypothétiques. S'ils ont un aspect assez fortement négatif, c'est intentionnellement. Il ne s'agit nullement d'expériences contrôlées. Bien au contraire, mon but, ici et dans la section précédente, est précisément de convaincre le lecteur du caractère trompeur de ces expériences contrôlées qu'on lui a présentées comme des preuves. Car on n'y contrôle qu'une chose : la forme superficielle du stimulus, c'est-à-dire les questions posées identiquement à tous les enfants : « Qu'est-ce que tu penses de la peine de mort ? » ou bien : « Dis-moi tout ce que tu peux là-dessus. » Mais la façon dont le locuteur interprète ces demandes et l'action qu'il croit appropriée en réponse demeurent totalement incontrôlées. On peut y voir soit une requête d'information, soit un commandement pour une action, soit une menace de punition, soit encore une suite de mots sans signification. La vérité est probablement tout autre, à savoir que ces stimuli ont pour but de susciter une parade verbale [10] ; mais, quoi qu'il en soit, il reste que, d'ordinaire, l'expérimentateur n'a nullement conscience de ce problème d'interprétation. C'est qu'en fait les méthodes psychopédagogiques utilisées par Jensen, Deutsch et Bereiter sont calquées sur le modèle expérimental appliqué aux animaux, où la motivation est contrôlée par un procédé aussi simple que supprimer la nourriture jusqu'à obtenir un amaigrissement déterminé. Mais, avec des sujets humains, il est absurde de penser qu'il suffit de poser la même question à tout le monde pour provoquer des stimuli identiques.

10. Ce concept de demande de parade verbale est tiré d'une analyse de l'entretien thérapeutique due à Alan Blum.

Par suite, étant donné cette absence de contrôle de ces variables cruciales que sont l'interprétation et la motivation, la majeure partie de la littérature consacrée à la privation verbale ne nous apprend strictement rien des capacités des enfants. La science n'est là que pour l'ornement, pour substituer ses procédures formelles à l'activité réelle. Il apparaît donc que le mieux que nous puissions faire actuellement, avec nos connaissances encore limitées, pour appréhender les capacités verbales de l'enfant est de les étudier au sein du contexte culturel où elles se sont développées.

Du reste, une telle approche ne vaut pas seulement pour le vernaculaire noir-américain, mais tout autant pour le langage des enfants de la *middle class*. Car la clarté et la précision que l'on espère acquérir en imitant les modèles de celle-ci ne sont bien souvent que les produits de la situation de test, limités à cette situation. Ainsi, nous avons affirmé dans la première partie de ce chapitre que les enfants de la *working class* entendent plus de phrases bien formées que ceux de la *middle class*. Une telle affirmation peut surprendre lorsqu'on sait que de nombreux linguistes sont persuadés que la production linguistique, la performance, de la plupart des gens est, pour l'essentiel, agrammaticale [11]. Mais il suffit d'avoir travaillé sur le plus petit corpus de discours naturel pour savoir qu'il n'en est rien. Nos propres études sur la grammaticalité du langage de tous les jours (Labov, 1966b) montrent que, dans tous les contextes, la grande majorité des énoncés consistent en phrases complètes, le résidu se laissant ramener à des formes grammaticales au moyen d'un petit nombre de règles de montage *(editing rules)*. Certes, la proportion de phrases grammaticales varie avec l'origine sociale et le style. Mais, contrairement à ce qu'on

11. En plusieurs endroits, Chomsky affirme que la grande majorité (95 %) des phrases qu'entend un enfant sont agrammaticales. Il en fait d'ailleurs un argument à l'appui de sa position nativiste : « Le caractère de la grammaire acquise, la qualité inférieure et l'étendue extrêmement limitée des données dont le sujet dispose, la frappante uniformité des grammaires obtenues, le fait qu'elles soient indépendantes de l'intelligence, de la motivation, de la situation émotionnelle, ces facteurs pouvant avoir une grande marge de variantes — tout cela ne permet pas d'espérer que la structure de la langue puisse être apprise par un organisme qui ne disposerait d'aucune information préalable sur son caractère général » (Chomsky, 1971, p. 84).

croit, c'est en discours familier et chez les locuteurs issus de la *working class* que l'on trouve le plus fort pourcentage de phrases bien formées. Sans doute le mythe de l'agrammaticalité du discours est-il né de l'écoute d'enregistrements faits au cours de conférences savantes, où le nombre de séquences irrémédiablement agrammaticales atteint son maximum.

C'est un fait que les ouvrages scientifiques et techniques sont écrits en un style qui n'appartient qu'à la *middle class*. Hélas, il est bien rare que notre écriture atteigne son objectif de clarté et de précision, pour ne rien dire de nos paroles. Trop souvent, la langue standard prend l'apparence d'un style à la fois exagérément pointilleux et vague. Les mots qui s'accumulent, loin de toucher leur cible, la noient. Et tout se résume en une verbosité qui, effectivement, s'enseigne et s'apprend avec la plus grande facilité, au point que les mots finissent par prendre la place des pensées et qu'on ne trouve plus rien derrière.

Bien sûr, lorsque Bernstein (1966) décrit son code élaboré en termes généraux, celui-ci a tout l'aspect d'une planification subtile et raffinée des énoncés grâce à laquelle le locuteur parvient à une diversité de structures, tout en tenant compte de la connaissance qu'a l'interlocuteur, et ainsi de suite. Mais lorsqu'il s'agit de décrire ce qui sépare réellement les locuteurs de la *middle class* de ceux de la *working class*, voilà qu'on nous met sous les yeux une prolifération de *je pense*, de passifs, de modaux et d'auxiliaires, de pronoms de première personne, de mots rares, etc. Mais qu'est-ce là, sinon des bornes en même temps que des pierres d'achoppement, sinon ces mêmes procédés dont Charles M. remplit son discours et qui viennent si souvent brouiller tout ce que l'école peut apporter de positif à notre usage de la langue ? C'est dire que nous nous rendrons un grand service quand nous parviendrons enfin à distinguer dans le style de la *middle class* ce qui est affaire de mode de ce qui aide réellement à exprimer ses idées avec clarté. Alors, et alors seulement, nous serons en position de décider des règles grammaticales standard qu'il convient d'enseigner à l'école primaire aux enfants parlant des dialectes non standard.

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique

2700, rue Einstein
Case postale 7500, Ste-Foy, Québec
Téléphone: (418) 657-2580